

Jornitz, Sieglinde

Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten. Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias

Pädagogische Korrespondenz (2015) 51, S. 69-89



Quellenangabe/ Reference:

Jornitz, Sieglinde: Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten. Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias - In: Pädagogische Korrespondenz (2015) 51, S. 69-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129533 - DOI: 10.25656/01:12953

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129533>

<https://doi.org/10.25656/01:12953>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 51

FRÜHJAHR 2015

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Ab Heft 52 wird die Schriftleitung von Harald Bierbaum (Darmstadt), Karl-Heinz Dammer (Heidelberg), Sieglinde Jornitz und Marion Pollmanns (Frankfurt/Main) übernommen.

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder Marion Pollmanns (m.pollmanns@em.uni-frankfurt.de) erbeten und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2015 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
Einfalt der Vielfalt. Zur Heterogenität als neuer Norm der
(Sexual-)Pädagogik
- 32 **KÄLTESTUDIE**
Christian Niemeyer
Amok der Schulpädagogik?
Kritische Anmerkungen zu neueren Tendenzen zurück zu einer
„Pädagogik vom Lehrer aus“
- 50 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Experten gegen ihre Liebhaber geprüft
- 66 **DOKUMENTATION**
Neue Stadtplanung
- 69 **AUS DER FREMDE**
Sieglinde Jornitz
Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten.
Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias
- 90 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Wolfgang Kühnel
Das Märchen von der voruniversitären Mathematik

Sieglinde Jorntz

Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten. Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias

I

Reformen des Schulsystems finden weltweit, d.h. in den Industrienationen genauso wie in Entwicklungsländern statt. Sie alle wollen zur Verbesserung der Schule beitragen; sei es im Hinblick auf zeitgemäßere Inhalte und Unterrichtsmethoden, sei es im Hinblick auf strukturelle Elemente wie Finanzierung und Administration, Beschulungsquoten, Ausbildungsorganisation und anderes mehr. Dabei nehmen auch viele der Entwicklungsländer solche Reformen auf, die zunehmend nicht spezifisch auf das jeweilige nationale System und seine Verbesserung ausgerichtet sind, sondern weltweit sich durchsetzenden Tendenzen entsprechen.¹ So haben sich die anglophonen afrikanischen Staaten fast zeitgleich mit der ersten PISA-Erhebung um das Jahr 2000 herum, unterstützt durch das *International Institute for Educational Planning* (IIEP) der UNESCO, zu dem *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ) mit dem Ziel zusammengeschlossen, in ihren Staaten die Schul- und Unterrichtsqualität über standardisierte und quantifizierende Methoden ähnlich wie PISA zu erheben (vgl. Murimba 2005). Parallel dazu verfolgten die frankophonen afrikanischen Staaten eine ähnliche Zielsetzung in ihrem Zusammenschluss PASEC (*Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN*) (vgl. Adick 2013, S. 134f.). Gerahmt wurden diese Initiativen durch die Ziele der UNESCO-Initiative *Education for All* (EFA), die mit großem Aufwand und Einsatz der Weltgemeinschaft bis 2015 eine Verbesserung der sozialen Lage in vielen Entwicklungsländern herbeiführen und diese Prozesse mit regelmäßig erhobenen Daten verfolgbar, d.h. quantifizierbar machen wollte und auch gemacht hat. Von diesem Engagement geben die jährlich publizierten Berichte der EFA-Initiative Auskunft.

Diese Staaten-übergreifenden Erhebungen in Afrika führten ähnlich wie in den Industrienationen auch zu einer Veränderung der nationalen Curricula, die bspw. auf Kompetenzorientierung umgeschrieben wurden. Das Interessante ist jedoch nicht, dass diese Entwicklung bis nach Afrika reicht, sondern dass sie hier auf vollkommen andere Strukturen und ein anderes Verständnis

1 Kritisch hierzu u.a. der Film „Schooling the World. The white man's last burden“: <http://schoolingtheworld.org/>

von Schule trifft, als dies in den Industrienationen vorherrschend ist, in denen die Kompetenzorientierung und die Erhebung dieser nach quantitativen Verfahren entwickelt wurde. Dabei scheint es im Verständnis der afrikanischen Staaten und der Entwicklung ihrer jeweiligen Schulsysteme gar keinen Bruch zwischen der Zeit der Kolonialisierung und der postkolonialen zu geben. Denn von Anbeginn an wurden die Schulsysteme nach „westlichem“ Vorbild eingeführt und weiter entwickelt.

Christel Adick macht dabei drei Bildungstraditionen aus, die noch heute die Schulen Afrikas prägen. Zu ihnen zählt sie autochthone afrikanische Erziehungsvorstellungen und Praktiken, islamische Erziehung und Bildungsinstitutionen sowie europäische Bildungsmodelle (vgl. Adick 2013, S. 129ff.). Die islamischen Einflüsse und die vielfach zunächst christlichen Missionarstätigkeiten, die dann zu großen Teilen von den säkularen, kolonialen Regierungsschulen abgelöst wurden, führten zu Einführung und Aufbau von formalen Schulen, in denen „Fähigkeiten vermittelt [wurden], die auf einen Einsatz in Kolonialwirtschaft oder Kolonialverwaltung vorbereiten sollten, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Biologie, Geschichte und natürlich die Sprache der jeweiligen Kolonialmacht.“ (Harding 2013, S. 62). Einerseits bedeutete die Einführung der Schule einen Bruch mit traditionellen Erziehungsvorstellungen und ein Zurückdrängen der jeweiligen Stammsprachen, andererseits versetzten die vermittelten Kenntnisse und Kulturtechniken nicht nur die Beschulten, sondern auch die überwiegend als Lehrer – weniger Lehrerinnen – eingesetzten Afrikaner überhaupt erst in die Lage, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und trugen so eher unbeabsichtigt zu den Unabhängigkeitsbewegungen bei (vgl. Adick 2013, S. 131f.; Harding 2013; Tetzlaff/Jakobeit 2005, S. 54f.).²

Mit der politischen Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten in den 1960er Jahren ging die Gestaltungsmacht über das Schulsystem nun auch auf die afrikanischen Bürgerinnen und Bürger des jeweiligen Staates über. Deren gewählte Regierungen orientierten sich beim Auf- und vor allem Ausbau ihrer Schul- und Bildungssysteme weiterhin an den nach ihrer Ansicht erfolgreichen westlichen Systemen, in denen einige von ihnen im Exil selbst ausgebildet worden waren, wie bspw. die Präsidenten aus dem Senegal Léopold Sédar Senghor und Julius Nyerere aus Tansania. D.h. die Schulsysteme der nach-kolonialen Zeit können mehr oder weniger als eine Fortsetzung ihre Vorgänger angesehen werden (vgl. Adick 2013, S. 132). So blieb es bspw. weitgehend auch bei der Beibehaltung der jeweiligen Kolonialsprache Englisch, Französisch oder Portugiesisch als Unterrichtssprache, die trotz vielfältiger und jahrzehntelanger Initiativen zur Förderung einheimischer Sprachen, meist unter dem Dach der UNESCO, von den afrikanischen Staaten nicht angenommen oder umgesetzt werden (ebd., S. 140f.).³

2 Für Lateinamerika wird dann Paulo Freire in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ gerade die Alphabetisierung als Methode der Politisierung, des Mündigwerdens und damit Befreiung von den Unterdrückten konzipieren (Freire 1983).

3 Ausnahmen bilden hier vor allem Südafrika, das mehrere seiner landesweit gesprochenen Sprachen als offizielle Amts- und damit auch als Unterrichtssprachen anerkannt hat, sowie

Dieser bruchlose, jahrzehntelange Anschluss der afrikanischen Schulsysteme an diejenigen der Industrienationen bleibt jedoch vor allem deswegen irritierend und fragwürdig, weil die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Schule stattfindet, sich weiterhin radikal von denen der „Vorbilder“ unterscheiden. D.h. auch die aktuellen Schulreformen, die die afrikanischen Staaten mit Blick auf die Entwicklungen der Industrienationen mehr oder weniger kopieren, müssen notwendig andere Konsequenzen zur Folge haben und treiben einen Widerspruch zutage, in dem „afrikanisches Erbe“ (Adick), vor-demokratische Strukturen und neueste Kompetenzorientierung eine eigenartige Melange bilden. Von diesem Widerspruch wird im Folgenden anhand aktueller Entwicklungen im Schulsystem von Tansania die Rede sein.⁴

II

Tansania liegt an der ostafrikanischen Küste unterhalb des Äquators und ist bekannt u.a. für den Kilimanjaro, den Serengeti-Nationalpark und den Ngorongoro-Krater. 1961 erlangte es seine Unabhängigkeit vom Vereinigten Königreich, ist bis heute Mitglied des Commonwealth und wurde fast 25 Jahre von seinem ersten Präsidenten Julius Nyerere regiert. Tansania gehört zu den sogenannten Ländern mit geringem Einkommen und ist demzufolge Empfänger von diversen Entwicklungshilfeleistungen. Auf das Schulwesen bezogen hat Tansania in den letzten fünfzehn Jahren große Fortschritte gemacht, die sich anhand der Daten der weltweiten UNESCO-Initiative *Education for All* nachzeichnen lassen. Seit 2001 kann jedes Kind in Tansania kostenfrei die Grundschule besuchen (vgl. UNESCO 2014, S. 20), die bis zum Ende des 7. Schuljahres dauert. Dies führte dazu, dass 2011 von 8.509.000 Kindern im Grundschulalter von 7 bis 13 Jahren tatsächlich 8.247.000 Kinder eingeschult waren, was einem Prozentsatz von fast 97% entspricht. Demgegenüber lag der Prozentsatz aller eingeschulten Kinder in der Grundschule 1999 nur bei 67% (ebd., Anhang Tabelle 5, S. 352). Aufgrund der zunehmenden Zahlen von SchülerInnen im Grundschulwesen haben sich auch die Zahlen in der darauffolgenden vierjährigen Sekundarschule erhöht; nachdem 1999 nur 16% Prozent von der Grundschule zur Sekundarschule wechselten, lag der Prozentsatz 2010 bereits bei 41%. Allerdings kann die wachsende Nachfrage im Sekundarschulwesen den Anforderungen nicht standhalten. Viele Lehrerinnen und Lehrer in diesem Schulstufenbereich sind nur unzureichend ausgebildet (vgl. Nordstrum 2013). So sank sogar die Alphabetisie-

Tansania, in dessen Primarschulen das nationale, schon unter den Kolonialverwaltungen geförderte Kiswahili als Unterrichtssprache verwendet wird.

4 Im Rahmen der Projektvorbereitung einer Stiftung hatte ich im Juli 2014 die Möglichkeit, für zwei Wochen nach Tansania zu reisen, um an zwei Lehrerfortbildungen teilzunehmen und Unterricht an Sekundarschulen im Norden des Landes zu beobachten. Die Ausführungen im Folgenden stützen sich auf Beobachtungsprotokolle, Unterrichtsmitschnitte, Interviews mit tansanischen LehrerInnen sowie Fotografien aus diesem Zeitraum.

rungsrate der 15- bis 24-Jährigen von 82% im Zeitraum 1985 bis 1994 auf bloße 75% im Zeitraum 2005-2011 (UNESCO 2014, S. 325).

Einer der Gründe für die großen Probleme, mit denen Tansania in der Sekundarschule zu kämpfen hat, liegt wohl in der dort verwendeten Sprache. Wird in der Grundschule Kiswahili als Unterrichtssprache verwendet, so wechselt diese in der Sekundarschule zu Englisch. Englisch ist jedoch für die meisten Tansanier nach Kiswahili bereits die zweite Fremdsprache, die sie nach ihrer Stammessprache zu lernen haben. Ihre Verwendung beschränkt sich auf Schule, Hochschule, Ministerien und Behörden und den Umgang mit Fremden. Als alltägliche Verkehrssprache wird Kiswahili gesprochen, so dass Englisch kaum neben der Schule praktiziert wird und dementsprechend schlecht ist oftmals die Verwendung dieser Sprache bei LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Vuzo 2002). Doch in der Sekundarschule fungiert Englisch als generelle Unterrichtssprache. Außer dem Fach Kiswahili werden alle anderen Fächer in Englisch unterrichtet, und der Staat setzt seine Verwendung mit einer strengen Regulierung durch, die die Vermischung der Sprachen verbietet. Für Schülerinnen und Schüler, die nicht oder zu schlechtes Englisch sprechen, zieht das an Schulen, die diese Regelung hart durchsetzen, psychische oder körperliche Strafen, wie Schlagen oder für alle sichtbare Selbstbezeichnungen bspw. durch das Tragen eines Schildes auf dem Schulhof nach sich. Die in vielen Schulen auf dem Schulgelände sichtbar gemachte Aufforderung „Speak English“ verdeutlicht, dass sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen eingefordert wird, diese Fremdsprache auch außerhalb des Unterrichts zu sprechen. Schule bildet so einen zum Leben außerhalb abgegrenzten Bereich mit eigenen Regeln, die jedoch, wie das Befehlsschild, Englisch als Verkehrssprache zu benutzen, zeigt, durchgesetzt werden müssen. Die Form dieser Durchsetzung verweist auf die Stellung des Strafens in der tansanischen Schule und darüber hinaus.



Schulgelände in Kisomachi

Das tansanische Schulwesen ist generell durch eine rigide Erziehungsvorstellung gekennzeichnet, die den LehrerInnen die Anwendung der Prügelstrafe erlaubt. Tansania gilt als eine streng hierarchische Gesellschaft, in der in den Familien das Erziehungsmonopol vom Vater mit Prügelstrafe durchgesetzt

wird, die nicht nur die Kinder, sondern auch die Ehefrau treffen kann. Noch im aktuellen Statusbericht der *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children* lehnt die tansanische Regierung eine gänzliche Abschaffung der Körperstrafen per Gesetz ab und betrachtet das Schlagen mit dem Stock weiterhin als „a legitimate and acceptable form of punishment in Tanzania“ (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children 2014, S. 7). In Bezug auf das Schulwesen wird einschränkend festgehalten, dass die Prügelstrafe nicht willkürlich von den LehrerInnen angewendet werden darf, sondern Regularien unterliegt. So beträgt die Prügelstrafe vier Schläge, die nur der Schulleiter/die Schulleiterin ausführen darf (ebd., S. 3).

Tatsächlich hängt die Anwendung dieser Strafen sehr vom Verhalten der Schulleitung ab. Schulen sieht man schnell an, wie es mit den Strafen gehalten wird, d.h. ob LehrerInnen vor Schul- und Stundenbeginn bereits mit einem Stock vor ihren Klassen stehen und die SchülerInnen im wahrsten Sinne des Worte in die Klassen prügeln oder ob dies nicht der Fall ist. Bei einer der Fortbildungsveranstaltungen, an der ich teilnahm, wurde unter 75 tansanischen LehrerInnen das Für und Wider der Prügelstrafe diskutiert. Es zeigte sich, dass nur drei Personen für eine generelle Abschaffung der Prügelstrafe argumentierten, während sich die Hälfte dafür aussprach. Selbst diejenige Gruppe von Teilnehmenden, die gegen die Prügelstrafe votierte, ließ in den Ausführungen ihrer Gründe erkennen, dass sie sie nicht gänzlich ablehnt, sondern reglementiert wissen will. So meinte eine der Lehrerinnen in dieser geleiteten Diskussion, dass sie ihre SchülerInnen nur dann schlägt, wenn sie beim zweiten Mal den Test nicht bestanden haben. Dass sie beim zweiten Test durchfallen, ist für sie ein Zeichen, dass die SchülerInnen - aus Faulheit - nicht genug gelernt haben. Erst die dann verabreichten Schläge führen aus ihrer Erfahrung dazu, dass die SchülerInnen im dritten Versuch den Test bestehen. Für die Lehrerin ist Schlagen demnach ein adäquates Mittel, um die SchülerInnen zum Lernen zu bewegen.

Der in industrialisierten Ländern weitgehend geächtete Einsatz von Prügelstrafen in familialen und institutionellen Erziehungsverhältnissen ist in Tansania eine gesellschaftlich akzeptierte Maßnahme. Über diverse Lehrer-Fortbildungsprojekte – meist von westlichen Stiftungen initiiert und bezahlt - wird versucht, LehrerInnen andere Handlungsmöglichkeiten als Schlagen zu vermitteln. Neben der Perspektivübernahme der SchülerInnensicht wird vor allem der Einsatz von Schüler-zentrierten Methoden forciert, die es erforderlich machen, den Unterricht anders als bisher in Tansania üblich zu organisieren. Dabei ist die Prügelstrafe Teil eines strukturalen Bedingungsgefüges von Unterricht, der vor allem als Form der Disziplinierung einer Klasse verstanden werden muss, die – für den afrikanischen Kontext nicht unüblich – eine Anzahl von 60 bis 80, manchmal sogar bis zu 100 SchülerInnen umfassen kann (vgl. Griffin 2012). Diese Gegebenheiten des Unterrichtens bilden den Hintergrund für Projekte zur Lehrerfortbildung in Tansania, die in der Regel von ausländischen Stiftungen initiiert werden.

III

Meine Reise fand im Rahmen einer Projektplanung zur Lehrerfortbildung in Tansania im Sommer 2014 statt. Eine deutsche Stiftung war und ist dabei, ein Projekt zu konzipieren, in dem tansanischen LehrerInnen der Fächer Englisch, Mathematik, Biologie, Chemie und Physik von Partnerschulen dieser Stiftung die Gelegenheit gegeben wird, an einem vielschichtigen Fortbildungsprogramm über vier Jahre teilzunehmen. Im Zentrum steht dabei das von der US-amerikanischen Wissenschaftlerin Francis Vavrus zusammen mit KollegInnen des Mwenge University College in Tansania entwickelte Programm „Teaching in Action“, das im Kern Schüler-zentrierte Methoden vermittelt (vgl. Thomas/Vavrus 2009). In einwöchigen Workshops werden den Teilnehmenden verschiedene Schüler-aktivierende Methoden vorgestellt, die sie in täglichen, fachspezifischen *micro teaching sessions* einüben. Es werden Organisationsformen von Gruppenarbeit präsentiert, Stundeneinstiegsmöglichkeiten aufgezeigt, lockernde Spiele durchgeführt, Lernmaterialien vorgestellt, die mit geringem Material- und Kostenaufwand hergestellt werden können und über Stressfaktoren in der Schule, über Körperstrafen und ihre Begründung und verschiedene Evaluationsszenarien diskutiert.

Die Einführung von Schüler-zentrierten Methoden wird im Programm vor allem mit der Hinführung der SchülerInnen zu kritischem und eigenständigem Denken begründet, das als Abwägen von Argumenten, als Erlernen eines diskursiven Umgangs mit Meinungen verstanden wird (ebd., S. 3). Die Verbreitung eines solchen Wissens unter den LehrerInnen bzw. die Möglichkeit, ihnen Fortbildungen in solchen Methoden der Unterrichtsgestaltung zugänglich zu machen, ist sicherlich wünschens- und unterstützenswert. Vor allem, weil der Staat explizit auf seine beschränkten ökonomischen Mittel verweist und deswegen die Finanzierung von solchen Maßnahmen durch private Geldgeber befürwortet. Doch auf welche Situation des Unterrichtens treffen diese Fortbildungen?

Sowohl in den öffentlichen als auch in den privaten Schulen in Tansania bestehen die Klassengrößen oft aus 60 bis 80 SchülerInnen, die meist in Bänken, die hintereinander gereiht und nach vorne zur Tafel ausgerichtet sind, sitzen. Die Bänke, die Sitzbank und Pult in einem sind, werden manchmal von zwei oder gar drei SchülerInnen geteilt und sind aus grobem Holz zusammengezwimmert; manchmal besteht das Schulmobiliar aber auch aus Metalltischen und Stühlen mit Holzablage für je eine/n einzelne/n SchülerIn. In allen Fällen sind die Tische und Stühle aber nie zueinander gruppiert, sondern immer in Reihen mit Blick nach vorne zur Lehrperson.



Klassenraum in Kisomachi/Tansania



Klassenraum in Uchira/Tansania

Dabei gelingt vor allem den weiter hinten sitzenden SchülerInnen nicht immer ein Blick zur Tafel, weil diese fest an der Wand montiert ist, nicht verschoben werden kann und so die Sicht durch die weiter vorn sitzenden SchülerInnen verdeckt wird. Auffällig ist, dass ich in keiner der besuchten Schulen einen Tisch oder ein Pult für den Lehrer gesehen habe. Zur Ablage ihrer Unterrichtsmaterialien diente meist ein abgestellter Hocker. Die Klassenräume sind oft schlecht instand gehalten, die Wände fleckig, die Fenster – wohl auch wegen der Hitze – sind klein, der Fußboden besteht in den meisten Fällen aus gestampftem, unebenem Lehm. Doch vor allem fehlt es an Unterrichtsmaterialien sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen. D.h. Schulbücher gibt es nicht für jede/n SchülerIn, sondern sie müssen zu mehreren geteilt werden. Da Papier knapp und auch nicht an jeder Schule ein Fotokopiergerät vorhanden ist bzw. von allen benutzt werden darf, können Arbeitsblätter nicht selbstverständlich verwendet werden. Im englischen Literaturunterricht zeigt sich der Mangel an Materialien bspw. daran, dass laut Curriculum zu unterrichtende Dramen, Erzählungen oder Romane nicht in Text- und Buchform vorhanden sind und deswegen die LehrerInnen die Inhalte der Klasse nacherzählen. An diesen Nacherzählungen müssen dann Stilanalysen oder Interpretationen einzelner Charaktere durchgeführt werden. Englischunterricht wird so einerseits fast ad absurdum geführt und andererseits führt er uns zurück in die Anfänge des Schule Haltens in Europa, als Literaturunterricht tatsächlich im Nacherzählen und damit Memorieren von Geschichten bestand. Nur dass in Tansania beides zugleich stattfinden soll: die literarische Analyse auf der Grundlage der bloßen Nacherzählung. Auf diese Situation haben bereits die Verlage reagiert und bieten Lehrbücher an, in denen nicht mehr der Text abgedruckt ist, sondern bereits eine Zusammenfassung bereitgestellt wird. Im Falle von Gedichten können die LehrerInnen diese an die Tafel schreiben und somit als Text zur Verfügung stellen, im Falle von längeren Texten ist dies nicht mehr möglich. Die Nacherzählung bildet dann den alleinigen Zugang zur Literatur und zwar einen, der nur thematisch, nicht aber stilistisch ausgerichtet sein kann. Aber genau diese stilistische Analyse wird vom Curriculum verlangt und in den Examina geprüft. D.h. Anspruch und Wirklichkeit klaffen im Literaturunterricht auseinander und verlangen sowohl von den LehrerInnen als auch von den SchülerInnen eine

Vermittlung, damit die eine Seite überhaupt unterrichten kann und die andere Seite das lernt, was sie zum Bestehen der zentralen Examina können soll. Der Mangel an Materialien erstreckt sich somit auf rudimentäre Dinge wie Bücher, Papier und Stifte.

IV

Die meisten Schulen des Landes sind sogenannte *boarding schools*, d.h. die SchülerInnen übernachten auf dem Schulgelände und bleiben, je nachdem wie weit die Eltern von der Schule entfernt wohnen, auch an den Wochenenden in der Schule. Obwohl die Schule zumindest im Primarschulbereich kostenfrei ist, fallen immer Kosten für Verpflegung und Übernachtung für die Eltern an, die je nach Status und Ausrichtung der Schule unterschiedlich hoch sind. Die Schulgebühr pro Jahr variiert dabei von 40.000 Tansania-Schilling (= ca. 18 Euro) für staatliche Schulen bis zu 2,4 Mio. TSH (= ca. 1.084 Euro) an privaten Schulen (Auskunft im Interview). Die Schulen bilden eine Lern- und Lebensgemeinschaft. Nicht immer sind auch die Lehrenden auf dem Schulgelände untergebracht, aber fast immer wird die für die Verpflegung nötige Nahrung selbst angebaut. Sekundarschulen bilden demzufolge eine komplexe Lebensgemeinschaft, innerhalb dessen der Unterricht das zentrale Moment bildet.

Dieser ist durch einen stark Lehrer-zentrierten Unterrichtsstil geprägt. In den meisten Fällen wird ein Fach in Doppelstunden zu 80 Minuten ohne Unterbrechung unterrichtet. Dabei trägt die Lehrperson in einem Lehrvortrag fast die ganze Zeit das Thema vor bzw. sie entwickelt einen Gedankengang an der Tafel, dem die SchülerInnen zu folgen haben. Letzteres bedeutet meistens, dass die Klasse den Tafelanschrieb in ihre Hefte kopieren soll. Unterbrochen wird dieser Vortrag nur durch die eingebauten, kurzen Fragen der Lehrperson, die eine Art Bestätigung von den SchülerInnen verlangen. Wird, was eher selten der Fall ist, eine einzelne Schülerin, ein einzelner Schüler aufgerufen, dann steht sie oder er auf, bevor die Antwort gegeben wird. Mit einem Blick, der durch die Verhältnisse in westlichen Industrieländern geschult ist, wirkt dies altertümlich und fremd. Es erinnert an die Obrigkeitsschule des 19. und frühen 20. Jahrhunderts in Europa, in der die Jüngeren den Älteren durch Aufstehen ihre Ehrerbietung bewiesen haben.

Doch häufiger als das individuelle Antwortgeben werden Fragen an die gesamte Klasse gerichtet und von ebendieser in einer chorischen Zustimmung beantwortet. Dieses chorische Sprechen der Klasse ist das vorherrschende strukturelle Moment einer tansanischen Schulstunde, wie ich sie beobachten konnte. Dies soll im Folgenden in seiner Funktion näher analysiert und bestimmt werden.

Alle im Aufenthaltszeitraum beobachteten Schulstunden beginnen mit einer Begrüßung der Lehrperson an die Klasse, die diesen Gruß gemeinsam beantwortet. Sagt die Lehrperson „Good morning class“, so antwortet diese mit einem „Good Morning, Mister“ oder „Good Morning, Madam“. Ein sol-

cher Unterrichtsbeginn ist auch für deutsche Sekundarschulen nicht ungewöhnlich; nur das Einbehalten des Namens und die Verkürzung auf ein schlichtes „Mister“ oder „Madam“ macht den Unterschied. Die Nicht-Personalisierung über den (Familien-)Namen wird auch später im Unterricht anzutreffen sein; denn auch die Lehrperson ruft die SchülerInnen nur in seltenen Fällen beim Vornamen auf. Es erfolgt im von mir beobachteten tansanischen Unterricht zu beiden Seiten keine personalisierte und damit individualisierte Ansprache der am Unterricht Beteiligten. Die SchülerInnen bilden eine Gruppe, eben die *class*, als die sie immer wieder im Lehrvortrag angesprochen werden. Die Individuen formieren sich zu einer geschlossenen, einheitlichen Gestalt, der die Lehrperson mit Beginn des Unterrichts gegenübertritt. Angesichts der Größe der Klasse ist dies nicht verwunderlich. Während in deutschen Schulen meist der Gruß auf das „Guten Morgen“ beschränkt bleibt, führt der Zusatz in tansanischen Schulen dazu, dass die Gruppe als *class* explizit mit dem Gruß der Lehrperson konstituiert wird. Und folgerichtig adressiert die Lehrperson im weiteren Verlauf des Unterrichts auch weniger einzelne SchülerInnen als die Klasse im gesamten.

Nach der Begrüßung wird das Thema der Stunde bzw. der Unterrichtsreihe vorgestellt; meist auch in Anknüpfung an die vorherige Stunde. So leitet eine Lehrerin ihren Englischunterricht einer *form IV*, die einer 11. Klasse im deutschen Schulsystem entspricht und im tansanischen zudem die Abschlussklasse bildet, folgendermaßen ein:

Lehrerin: ok. if you remember, we started a new topic last time. about novels and? novels and what?

[keine Antwort]

Lehrerin: Sch_x do you remember?

[keine Antwort]

Lehrerin: who remembers?

[keine Antwort]

Lehrerin: novels and what? we started a topic of novels and short stories. novels and what?

Klasse: short stories.⁵

Die Lehrerin fragt, ob sich jemand in der Klasse an das in der letzten Englischstunde neu eingeführte Thema erinnert. Dabei gibt sie bereits den ersten Teil des Themas mit „*novels and*“ vor. Sie vertraut somit nicht darauf, dass es die Klasse ganz von selbst wird nennen können, sondern gibt ihr eine Hilfestellung in Form eines Lückentextes. Sie nennt ein Wort, das zugleich eine literarische Form bezeichnet, nämlich den der Erzählung „*novel*“ und fügt ihm ein „*and*“ an. Die Lücke entsteht, indem die Lehrerin den nach einem verbindenden „*and*“ folgenden Begriff einbehält. Das „*and*“ zeigt den Schü-

lerInnen an, dass nun ein dem ersten ähnlicher Begriff gesucht wird. Bezeichnet der erste Teil eine literarische Form, so liegt es nahe, dass auch im zweiten Teil eine weitere literarische Form gesucht wird. Um den fehlenden Begriff zu nennen, könnte die Klasse sich tatsächlich an die letzte Stunde erinnern, so wie die Lehrerin dies einleitet, oder aber sie schöpft unabhängig von der Stunde aus ihrem Wissen über literarische Formen generell. Doch nichts geschieht. Niemand in der Klasse bietet eine Antwort an. Die Lehrerin spricht sodann einen Schüler direkt an, aber dieser antwortet nicht. Mit einem die ganze Klasse adressierenden *Who remembers?* erntet sie wiederum nur Schweigen. Die Klasse bleibt stumm. Wie ist das zu begründen? Einerseits könnte es sein, dass niemand sich an die letzte Stunde erinnert. Dann hätten alle 64 SchülerInnen dieser Klasse entweder nicht aufgepasst, oder sie sind alle in einem hohen Maße vergesslich. Andererseits hätten sie aber auch die Möglichkeit, weitere bekannte literarische Formen zu nennen, ohne sich erinnern zu müssen, was denn in der letzten Stunde verhandelt wurde. Das Schweigen der Klasse könnte auf ihren Kenntnisstand schließen lassen, der dann als so gering einzuschätzen wäre, dass die literarischen Formen in einer Abschlussklasse der Sekundarschule nicht beherrscht werden. Dass die Klasse bloß die englischen Wörter nicht weiß, scheidet als Grund aus, weil anzunehmen ist, dass die Fachtermini nur als englische Begriffe vermittelt wurden. Die sprachliche Hürde ist nur im Vergessen der Begriffe als Erklärung plausibel.

Wenn der mangelnde Wissensstand der Klasse weniger als Grund für das Schweigen anzusehen ist, dann bleibt nur die Annahme, dass die Klasse die Mitarbeit bei dieser Lehrerin verweigert. Die Klasse wählt weder den Weg der chorischen Antwort, noch kommt ein einzelner Schüler der Aufforderung der Lehrerin nach. Sie macht in diesem Setting nicht mit. Wie setzt sich die Szene fort? Die Lehrerin muss nach drei erfolglosen Versuchen ihre Taktik ändern. Sie tut dies, indem sie den Lückentext wiederholt und dann selbst die Antwort gibt; sie fragt noch einmal nach „*novels and what?*“, um, ohne eine Antwort abzuwarten, fortzusetzen mit „*we started a topic of novels and short stories.*“ Der gesuchte Begriff ist derjenige der *short story*. Doch sie belässt es dabei nicht, sondern setzt auf ein wiederholendes „*novels and what?*“, das die Klasse mit einem chorischen „*short stories*“ beantwortet.

Erst nachdem die Lehrerin den fehlenden Begriff der literarischen Form selbst genannt hat und diesen erneut von der Klasse einfordert, kooperiert die Klasse wieder und verfällt in ihr chorisches Mantra. Die Verweigerung und anschließende Kooperation wird im Folgenden immer wieder in der Unterrichtsstunde auftauchen. Einzelne Antworten werden die SchülerInnen verweigern, aber als Klasse sprechen sie gesuchte Worte nach. Es ist so, als ob sie nur die Adressierung als Klasse akzeptieren, während der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin unsichtbar bleiben sollen. Einzig im sicheren Antwortengeben kooperieren sie mit der Lehrerin. Diese jedoch fordert im Gegensatz dazu durch ihre Fragen einen eigenständigen Antwortstil durchaus ein. So ist eine immer wieder gestellte Frage von ihr das „*Do you under-*

stand?“ Doch auf diese Frage kann eigentlich nicht als Gruppe geantwortet werden, sondern ein Verstehen kann sich immer nur als individuelles vollziehen. Die Lehrerin kann zwar durch gezielte Fragen überprüfen, ob und wie weit etwas verstanden wurde, aber im Verstehensprozess ist der einzelne selbst dazu aufgefordert, an sich zu prüfen, was er oder sie verstanden hat.

Wenn sich die Klasse aber von Anfang an weigert, an ihrem Verstehensprozess zu arbeiten und für diesen die Verantwortung zu übernehmen, dann kann die Klasse auf diese Art von Fragen keine Antwort geben. Sie wird sich nur kooperativ im Hinblick auf solche Fragen zeigen, die ein Nachsprechen ermöglichen oder im Rückgriff auf geteiltes Wissen der Klasse beantwortet werden können. Die Lehrerin dieser Stunde versucht über ihre Fragen, die SchülerInnen in den Unterrichtsprozess einzubinden, die dies jedoch verweigern. Sie treten allein als Klasse der Lehrperson gegenüber und reduzieren ihren Beitrag auf den kleinsten Nenner, indem sie oftmals nur das von der Lehrerin Vorgesprochene wiederholen, aber keine eigenständige Antwort geben. Das Schülerindividuum scheint in dieser Klasse und in dieser Stunde gar nicht anwesend zu sein, sondern mit der Klasse zu verschmelzen.

An einer anderen Schule praktiziert ein Mathematik-Lehrer einer *form III*, was einer 10. Klasse im deutschen Schulsystem entspricht, einen ebenfalls stark von Fragen durchbrochenen Vortragstil. Dieser ist bestimmt durch eine unglaublich schnelle Aufeinanderfolge von Fragen, mit denen er seine Klasse torpediert. In einem lauten, hohen Ton, wiederholend und ohne Unterbrechung oder um Luft zu schnappen, stellt er der Klasse immer wieder dieselbe Frage:

Lehrer: [...] how do we find the area of the triangle? remember. are you remember? how do we find the area how do you find the area? how do you find the area? if you remember. if you remember. how to find the area of this triangle? yes. if you remember. if you remember. yes. how to find the area of this triangle?

Thematisch geht es dabei um den Flächeninhalt eines an die Tafel gezeichneten Dreiecks, der jedoch nicht berechnet, sondern in den Worten des Lehrers gefunden („to find“) werden soll. Entsprechend wird zwischen die wiederholte Frage nach der Fläche immer wieder ein „remember“, „are you remember?“ oder auch „if you remember“ geschoben. Die SchülerInnen sollen sich an das erinnern, was bereits durchgenommen wurde. Sie sollen sich nicht den Berechnungsweg erschließen, sondern ihn aus ihrem Gedächtnis reproduzieren. Der Lehrer fragt nicht nach einem möglichen Weg, wie man an die Antwort gelangen kann, sondern sie muss bereits gewusst werden. Nur so ist auch die torpedohafte Wiederholung der immer selben Fragen zu verstehen. Es wird den SchülerInnen keine Zeit und Ruhe gelassen, zu überlegen, wie eine Dreiecksfläche berechnet werden kann, sondern die Fragen des Lehrers erfüllen den ganzen Raum. Dies schafft eine Atmosphäre, in der das belohnt wird, was bereits gewusst wird. Nicht das Nachdenken über etwas, das Abwägen von Möglichkeiten soll im Unterricht stattfinden, sondern das schnelle Reproduzieren von vorhandenem Wissen. Der Lehrer nimmt an, dass die Antwort immer schon in den SchülerInnen vorhanden ist, diese tat-

sächlich nur „erinnert“ werden muss und dann nahezu „ausgespuckt“ werden kann.

Die Antwort, die daraufhin ein Schüler gibt, ist aber keine mathematische Formel, sondern die bloße Bezeichnung der Seitenlängen des an die Tafel gezeichneten Dreiecks, nämlich „ABC“.

Diese Antwort lobt der Lehrer nicht nur, sondern setzt abschließend zu einem Frage-Antwort-Dialog mit der ganzen Klasse an:

- Lehrer: very good. excellent. A, B and what? C. if this triangle is A, B and C. say it?
Klasse: A
Lehrer: A, very good. here, say it!
Klasse: B
Lehrer: side B, and here?
Klasse: C
Lehrer: very good. how to find the area? for this triangle ABC. yes?

Nachdem der Lehrer die Antwort des Schülers wiederholt hat, fordert er die Klasse auf, chorisch Ein-Buchstaben-Antworten zu geben. Er zeigt auf die entsprechende Seite des Dreiecks und befiehlt mit einem „say it“, die Bezeichnung auszusprechen bzw. abzulesen. Diese rudimentäre Leistung wird dann mit einem „very good“ belohnt. Nur: das, was gefordert und was belobt wird, ist eine bloß reproduktive, rein entziffernde Leistung einer 10. Klasse. Das Lob ist unverhältnismäßig angesichts der Aufgabe und wird dadurch selbst entwertet.

Die tatsächlich vom Lehrer gestellte Frage nach dem Flächeninhalt ließ die Möglichkeit der Herleitung oder auch der Wiederholung einer bereits vermittelten Formel zu. Aber die Antwort des Schülers und die dann chorisch gegebenen Antworten der Klasse zeigen an, dass sie bereits wissen, was von ihnen gefordert wird. Der Lehrer führt in seinem Vortragsstil samt Frage- und Antwort-Spiel die SchülerInnen in ihren Antworten so eng, dass sie gar keine Fehler machen können. Aber sie können eben auch nicht über eine mögliche mathematische Lösung nachdenken. Die scheint auch gar nicht gewollt zu sein. Sie wissen bereits, dass der Lehrer die Beteiligung der Klasse auf ein bestätigendes Nachsprechen von Antworten einengen wird. Dadurch hält er aber zugleich den Unterricht im Fluss und sichert zudem die Beteiligung der gesamten Klasse.

Demzufolge fragt der Mathematik-Lehrer dieser Stunde nicht wie die Englisch-Lehrerin, ob die SchülerInnen verstanden haben, sondern wendet sich entweder mit einem „isn't it?“ oder mit einem „is it ok?“ an die Klasse, die daraufhin gemeinsam mit einem „yes“ antwortet. Meist folgt dem ein lobendes „very good, excellent“ durch den Lehrer, das den Dialog abschließt.

Der Mathematik-Lehrer dieser Klasse will im Gegensatz zu der Englisch-Lehrerin gar nicht einzelne SchülerInnenantworten zulassen, sondern ist bestrebt, nur richtige Antworten als Klassensatz auf seine Fragen zu erhalten. Demzufolge fragt er auch nicht danach, wie der Flächeninhalt eines Dreiecks berechnet werden kann, sondern bleibt wiederholend bei der Aufforderung

der Erinnerung an die richtige Antwort. Dass diese Art der Frage keinen Einzelfall darstellt, zeigen viele weitere Sequenzen der Stunde.

Aber vor allem zeigt sich das Verständnis der Lehrperson über das zu vermittelnde Wissen. Dieses existiert immer schon bereits und muss nicht mehr erarbeitet, sondern kann gewusst und damit memoriert werden, wenn die SchülerInnen es einmal gesagt bekommen haben. Dass sich die SchülerInnen immer wieder neu ein Verständnis der zu vermittelnden Sache selbst aufbauen müssen und dass darin der Bildungsprozess zu sehen ist, scheint für diesen Lehrer keine Rolle zu spielen. Ihm geht es vor allem um die schnelle und richtige Reproduktion des Wissens. Die Atmosphäre, die er durch die besondere Art seines Vortragsstils schafft, kommt der einer Stresssituation nahe. Unter ständiger, torpedohafter Wiederholung immer derselben Frage wird der Klasse kein Raum gegeben, nachzudenken und eine Antwort zu finden, sondern sie muss diese bereits wissen und schnell aussprechen können. Die Klasse wiederum scheint das Spiel des Lehrers zu kennen und gibt ihm die gewünschten, eng geführten, richtigen Antworten.

Doch welche Funktion hat das chorische Sprechen von kurzen, oftmals Ein-Wort-Antworten? Bestätigende *yes*-Antworten erfüllen die Funktion, dem Lehrer eine formale Form der Rückmeldung zu geben, dass die Klasse noch dabei ist. Traditionell wird dieses durch die in tansanischen Unterrichtsstunden übliche Frage nach dem „*Are we together?*“ durch die Lehrperson erfragt. Ein Zusammensein (*together*) bedeutet mehr als eine Frage à la „*isn't it?*“, sie konstituiert eine Lerngemeinschaft zwischen Lehrperson und Klasse, die erst dann im Stoff weitermachen kann, wenn alle auf demselben Stand sind. Während das „*isn't it?*“ eine reine Bestätigung des von der Lehrkraft zuvor Gesagten bedeutet, ist die Frage nach dem „*together?*“ darauf gerichtet, dass die Klasse dem Gesagten der Lehrkraft folgen kann. Sie fragt nach dem Stand des Verstandenen auf der Schülerseite, der erst zu dem der Lehrkraft aufschließen muss.

Besteht die Antwort der Klasse dagegen in einem Nachsprechen des von der Lehrperson Vorgesagten, dann handelt es sich nicht um ein Verstehen von Zusammenhängen, Strukturen, Argumenten oder Beweisen, sondern um die bloße Wiederholung der richtigen Antwort. Diese meist Ein-Wort-Antworten erfüllen dann die Funktion, das bereits feststehende und zu einer komprimierten Form geronnene Wissen von der Klasse im chorischen Nachsprechen zu verfestigen und damit auswendig zu lernen.

Dabei lernen die SchülerInnen zweierlei. Zum einen lernen sie die richtige Antwort auf die Frage zu reproduzieren und in einem wiederholenden Nachsprechen eine Form des Memorierens einzuüben. Hier wird die Gedächtniskunst im Unterricht gepflegt und gefördert. Zum anderen lernen sie aber vor allem, dass es auf eine Frage nur eine einzige richtige Antwort gibt, über die die Lehrperson bereits verfügt und die die SchülerInnen nun ebenfalls sich merken sollen. Es wird somit bei den SchülerInnen gar kein Verstehen gefördert, sondern ein angepasstes Denken, das darin fußt, dass sowohl die Fragen als auch die Antworten feststehen. Der mühsame Weg des Verste-

hen-Wollens einer Antwort ist in einem solchen Fall störend und hinderlich. Es macht den Schüler zum Delinquenten/Störer des Unterrichtsverlaufs und zugleich zum Dummen, der sein Nicht-Verstehen klassenöffentlich zum Ausdruck bringt. Wissen ist keines, das von potentiell jedem Menschen geschaffen werden kann, sondern immer nur von anderen, während die am Unterricht Beteiligten, d.h. LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen, immer zu spät kommen. Ihnen bleibt nur, das bereits produzierte Wissen als bereits Feststehendes zu lernen. Und dieses Lernen wird eben nicht als ein Bildungsprozess verstanden, den die Lehrpersonen begleiten und unterstützen, sondern als ein reines Auswendig-Lernen, in das sich die SchülerInnen einfügen müssen. Es ist ihre Aufgabe, sich das von der Lehrperson vorgestellte Wissen zu merken, um es dann klassenöffentlich zu erinnern.

Aber das chorische Nachsprechen verhindert nicht nur strukturell das Verstehen-Wollen auf SchülerInnenseite, sondern es stellt zugleich eine Gemeinschaft der Klasse her. Im Nachsprechen muss niemand alleine eine Antwort geben, die dann von der Lehrperson als richtig oder falsch bewertet wird, sondern die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler können sich in der Gruppe aufgehoben fühlen. Demzufolge muss der Lehrervortrag an tansanischen Schulen vor allem im Hinblick auf die Vorstellung von Wissen und der Vorstellung der Klasse als einer Gemeinschaft, deren Individuen sich in der Gruppe aufheben, verstanden werden, die zudem der Lehrperson eine starke Disziplinierung der Gruppe ermöglicht. Die Gemeinschaft ist das, was in den Analysen des Unterrichts als widerständig gegenüber den Zumutungen der individualisierten Leistungsbeurteilung aufscheint und nach Adick als „afrikanisches Erbe“ bezeichnet werden kann.⁶

Hat dennoch ein Schüler oder eine SchülerInnengruppe etwas richtig beantwortet, dann findet ein gemeinsames rhythmisches Klatschen statt, das als Belobigung oder auch Wertschätzung zu charakterisieren ist. Diese Form des Klatschens wurde auch von den Lehrerinnen und Lehrern bei den Fortbildungen vollzogen und scheint nicht allein auf den schulischen Bereich begrenzt zu sein. Die Gruppe zollt damit der Antwort generell Tribut, oder wie es ein anderer Englisch-Lehrer zum Abschluss seiner Stunde ausdrückte:

Lehrer: so please, I think this is the end of these presentations. it was very hard. may we please congratulate ourselves by clapping three times. [...]

V

Der durch diese kurzen Szenen skizzierte, in Tansanias Sekundarschulen vorherrschende Unterrichtsstil soll nun über Initiativen und Projekte verändert werden. Die erwünschte Umsteuerung auf Schüler-zentrierte Methoden bedeu-

6 Vgl. auch die Ausführungen zur Einführung der formalen Schule und die Einführung des damit verbundenen Wertesystems, das demjenigen der afrikanischen Gesellschaften gerade in ihrer Wertschätzung des Gemeinschaftssinns entgegengesetzt war; Harding 2013, S. 60ff.

tet zugleich einen radikalen Wahrnehmungs- und Adressierungswechsel sowohl zur Seite der Lehrperson als auch zur Seite der SchülerInnen, der mit einem veränderten Verständnis von Wissen einhergeht. Die vor allem als Gruppe wahrgenommene *class* soll nun in einzelne Individuen aufgelöst werden. Es gilt nicht mehr, einen Unterricht für eine einzige Gruppe zu planen und durchzuführen, sondern für 60 bis 80 einzelne SchülerInnen. Dies scheint schon auf den ersten Blick eine Überforderung der Lehrperson; aber auch für die Klasse bedeutet dies, dass sie sich nicht mehr als Gruppe zu verstehen hat, sondern dass nun jeder alleine sichtbar und verantwortlich ist. Das war natürlich auch vorher bereits der Fall und zeigte sich vor allem in den individuell abzulegenden Tests, Prüfungen und Examina. Aber das Grundverständnis jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers liegt, wie gezeigt werden konnte, vor allem in ihrer und seiner Aufgehobenheit in der Gruppe. Und das soll sich nun mit den anderen Methoden ändern bzw. ändern müssen.

Wie diese Umsteuerung in den Lehrerfortbildungen durchgeführt wird, soll im Folgenden vor allem im Hinblick auf globale Prozesse gezeigt werden, die eben auch vor Entwicklungsländern bzw. *low income countries* wie Tansania nicht Halt machen, aber vielleicht gerade deswegen umso fragwürdiger werden.

In den beobachteten Lehrerfortbildungen wurde eine Vielzahl von unterschiedlichen Methoden vorgestellt, wie eine Stunde begonnen und beendet und wie der Unterricht während der Stunde organisiert werden kann. So wird vorgeschlagen, Stundeneinstiege als Spiel zu inszenieren, indem bspw. mit Hilfe des Galgenmännchen-Spiels das Thema der Stunde erraten werden soll, oder es wird der Heiße Stuhl zum Zweck der Ergebnissicherung am Ende einer Stunde eingeführt. Vor allem aber werden unterschiedliche Wege der Organisation von Gruppenarbeit präsentiert und mit den LehrerInnen eingeübt. Es wird ein breites Spektrum vom einfachen „Think - Pair - Share“, das mit dem direkten Sitznachbarn in der Klasse durchgeführt wird, bis hin zu aufwändigeren Arten wie Jigsaw, dem Gruppenpuzzle, in dem die Klasse in einzelne Gruppen aufgeteilt wird und deren Mitglieder für jeweils einen Aspekt verantwortlich sind und diesen den anderen Gruppen mitteilen, geboten.

In der Beobachtung der Vermittlung dieser Methoden an die LehrerInnen ist einerseits bemerkenswert, wie interessiert und willig die LehrerInnen die Präsentation neuer Methoden aufnehmen und versuchen, diese in den Übungseinheiten, den *micro teaching sessions*, einzusetzen. Andererseits wird aber an keiner Stelle diskutiert oder überhaupt die Frage erhoben, warum und wozu diese neuen Methoden dienen. Angesichts der Tatsache, dass die meisten LehrerInnen mit einer Klassengröße von 60 SchülerInnen aufwärts konfrontiert sind, irritiert diese fehlende Diskussion umso mehr. Welchen Aufwand es bedeutet, kann nur ermesen, wer tatsächlich in diesen Räumen mit dieser Anzahl an SchülerInnen unterrichtet. Denn es muss nicht nur Gruppenarbeit mit dem Nachbarn bei fehlenden Materialien wie Stift und Papier organisiert werden, sondern es lassen viele der Klassenräume, die mit schweren Holzbänken ausgestattet sind, gar nicht zu, sie auf dem gestampften Lehm Boden zu verschieben,

so dass eine praktikable Gruppenarbeit nur rudimentär möglich wird. Doch all dies wird nicht besprochen; es wird nicht thematisiert, warum Gruppenarbeit ein Weg sein könnte, die SchülerInnen stärker am Unterrichtsprozess zu beteiligen, noch wie diese unter den vorherrschenden Bedingungen in Tansania tatsächlich umgesetzt werden könnte.

Stattdessen wird die Gruppenarbeit zum Zeichen für eine Tendenz, die der deutschen und wahrscheinlich vieler anderer Bildungssysteme in Industrienationen nicht unähnlich ist, nämlich die zur Verselbstständigung der Methode gegenüber dem Inhalt (vgl. u.a. Stövesand 2000). Das Umstellen vom Lehrervortrag auf aktivierende Spiele oder Gruppenarbeiten soll bereits das Ziel eines veränderten Unterrichts sein. Grundsätzlich wird mit der Gruppenarbeit intendiert, dass mehr als ein/e SchülerIn spricht und sich damit an der gestellten Aufgabe beteiligt. Zudem lernen die SchülerInnen über das konkrete Thema hinaus, sich vor allem als Gruppe zu organisieren. Es müssen auch bei einer noch so kleinen Gruppen und bei einer noch so einfachen Aufgabe, verschiedene Tätigkeiten verteilt werden. Und sie lernen, nicht immer nur mit der befreundeten Banknachbarin zusammen eine Aufgabe zu lösen, sondern in verschiedenen Gruppenzusammensetzungen zu arbeiten. Die Flexibilität des (zukünftigen) Arbeiters wird so eingeübt. Im Hinblick auf die afrikanische *class* zergliedert die Gruppenarbeit die Gesamtklasse zeitweise in Kleingruppen, in denen jedoch jeder einzelne Schüler eine bestimmte Aufgabe zu erledigen hat. Das Gemeinschaftliche der *class* wird so zum Verschwinden gebracht. Doch welche Auswirkungen diese Form des Unterrichts auf das Unterrichten hat, wird an keiner Stelle in den Fortbildungen thematisiert. Sie dienen vor allem der Vorführung und der Einübung der neuen Methoden.

In den Schulen ist zu beobachten, wie kooperativ sich die Klassen in den Gruppenarbeiten verhalten. Sie setzen das vom Lehrer initiierte Arrangement um. Betrachtet man dabei vor allem, wie sich die einzelnen SchülerInnen in den Gruppen zueinander verhalten, dann stößt man auf ein Phänomen, das im deutschen Schulsystem eher wenig anzutreffen sein dürfte: auf die körperliche Nähe, die die SchülerInnen während der Gruppenarbeit zueinander suchen. Dies lässt sich an einigen Bilddokumenten zeigen.



Klasse in Kisomachi/Tansania

Die Fotografien wurden in einer Englischstunde aufgenommen, in der immer acht bis zehn SchülerInnen eine Gruppe bildeten. Ihre Aufgabe bestand darin, gemeinsam eine Einladungskarte für ein Fest zu erstellen. Dabei sollten sie den vom Lehrer an die Tafel geschriebenen Text abschreiben und nur Ort- und Familiennamen sowie Uhrzeit und Tag verändern. Dazu hatte der Lehrer aus Karton Karten ausgeschnitten und hielt für jede Gruppe eine bereit. Angesichts dessen, dass die Aufgabe keine eigenständige oder gar kreative Leistung einforderte, war die Zeit, die in den Gruppen verwendet wurde, beeindruckend. Nahezu 50 Minuten benötigten die SchülerInnen, um den kurzen Einladungstext abzuschreiben, die Namen und Zeiten zu verändern und die Karte dekorativ malend auszuschnitten. Es handelte sich um eine 11. Klasse, die die Aufgabe nicht lustlos und schnell erledigte, sondern mit Freude und Konzentration bei der Sache war, so dass es schien, als ob sie mit der Aufgabe und deren Anspruchsniveau vollkommen ausgelastet sei. Der Eindruck, der bei der Beobachtung dieser Gruppenarbeit überwog, war die disziplinierte Arbeitsstimmung und die körperliche Zugewandtheit, mit der die SchülerInnen in den Gruppen interagierten. Die Gruppen setzten sich jeweils um eine Holzbank herum und alle acht bis zehn SchülerInnen waren sich so nahe, dass sie einen geschlossenen Kreis bildeten, in dem Körper an Körper lag. Niemand scheute sich, den Arm liebevoll um den Mitschüler oder die Mitschülerin zu legen, sondern umgekehrt, es entstand der Eindruck, dass diese körperliche Nähe geradezu in der Gruppenarbeit gesucht und gefunden wurde.

Die Fotos zeigen, wie nahe sich die SchülerInnen rückten und dabei machte es keinen Unterschied, ob es sich um einen Jungen oder ein Mädchen handelte. Das Abstützen des Arms auf der Schulter ist eine Geste des Schulterschlusses. Man zeigt allen anderen, dass man eine Einheit mit der anderen Person bildet, aber keine, die auf sexuell konnotierter Intimität beruht, sondern freundschaftliche Nähe ausdrückt. Dabei zeigen die Fotos in beiden Fällen, dass der Arm nur um diejenige Schulter gelegt wird, die dem eigenen Körper nahe ist; der Arm wird damit nicht um das gesamte Schulterband gelegt und somit die Person vollkommen vereinnahmt. Sie wird als Stütze für einen selbst gebraucht, um möglichst nahe aneinanderrücken zu können. Ein so abgelegter Arm verdichtet den Körperkreis; er wird enger und mehr SchülerInnen können auf das in der Mitte des Kreises Liegende blicken. So kann die Gruppe im wörtlichen Sinne, ihre Köpfe zusammenstecken, um die Arbeit gemeinsam zu erledigen. Was auch tatsächlich geschieht, wie beobachtet werden konnte. Während ein/e SchülerIn den Text von der Tafel abschreibt, tragen die anderen Gruppenmitglieder die zu verändernden Name, Orte und Zeiten zusammen, wieder andere beobachten aufmerksam, wie auf der leeren Karte der Text entsteht und die Karte mit Ornamenten und Blumen ausgeschmückt wird. Das Bertückende an dieser Gruppenarbeit ist die aufmerksame Konzentration, die die SchülerInnen im Angesicht dieser nicht sehr herausfordernden Aufgabe zeigen. Es scheint fast so, als ob sie sie genießen. Da aber dieser Genuss weniger in der Aufgabenstellung liegen kann, so scheint es fast, als ob er in der anderen Form der Gruppenkonstellation zu finden ist.

Wenn es stimmt, wie aus den Analysen der kurzen Unterrichtssequenzen herausgearbeitet wurde, dass die Gruppe in den tansanischen Sekundarschulen eine besondere Stellung hat, dann finden die SchülerInnen in der Gruppenarbeit ein Äquivalent hierfür, das ihnen darüber hinaus etwas ermöglicht, was im normalen Unterricht unmöglich ist: den anderen körperlich nahe zu rücken. Diese nahezu kindlich-naive Freude ist diesen SchülerInnen einer 11. Klasse anzumerken.

Doch bei der Gruppenarbeit soll es in den meisten Fällen nicht bleiben. Das, was zählt und wie es den LehrerInnen vermittelt wird, sind die Schüleraktivitäten. Ein ständiger Methodenwechsel wird dabei propagiert. So argumentiert einer der Dozenten der Lehrerfortbildung, indem er die Lehrer auffordert „*try to demonstrate those simple activities*“, denn „*they make your teaching more easy*“ und „*LCT [learner-centred technique] is fun and simple*“. Begründet wird die Einführung eben nicht – wie im Konzeptpapier von Thomas und Vavrus intendiert – über die Initiierung von kritischem Denken und partizipativen Methoden, sondern damit, dass die Methoden das Unterrichten selbst erleichtern sollen. Sie sollen Spaß bringen und zwar nicht nur der Klasse, sondern auch der unterrichtenden Lehrkraft. Damit wird suggeriert, dass Schüler-zentrierte Methoden ein Weg sind, sich die Arbeit als LehrerIn zu erleichtern. Dann gibt der Dozent drei Gründe an, die jedoch alle nicht die Verbesserung des Unterrichtens betreffen. Er führt erstens aus: „*LCT is supported by the Tanzanian education policy government*“, zweitens: „*it is a method that is hugely supported worldwide*“ und drittens: „*we have to use it because of its importance*“. Seine Argumentation verweist vor allem auf eine globale Entwicklung, die gerahmt ist durch die politische Unterstützung, der sich zu entziehen einem Gesetzesbruch nahekäme. Der weltweite Einsatz von etwas wird zum Gradmesser von Fortschritt oder Rückschritt. Dabei entkoppelt sich nicht nur diese Argumentation von den kulturellen und strukturell-sozialen Gegebenheiten, sondern verhindert gerade das, was es doch bewirken soll: kritisches Denken.

Denn dann müsste bei der Analyse des praktizierten Unterrichtens in Sekundarschulen zunächst gewahrt werden, dass es vielen Lehrerinnen und Lehrern selbst an Fachwissen mangelt. Sie haben in den meisten Fällen eine nur kurze, mangelhafte Ausbildung, erhalten ein geringes Gehalt und müssen neben ihrem Lehrberuf meist noch andere Arbeiten verrichten, um zu überleben und die Familie zu ernähren.

Der vorwiegend praktizierte Lehrervortrag und seine chorische Einbindung der SchülerInnen als Klasse ist daher nicht nur als ein Unterrichtsstil aus vergangener Zeit zu betrachten, sondern vor allem als einer, der den LehrerInnen selbst Sicherheit gibt. Die Engführung des Themas, die starke Zentrierung auf das Vortragen, Nacherzählen und wiederholende Nachsprechen ermöglicht es, dass die LehrerInnen Kontrolle über die Klasse behalten. Wird dieser Stil hin zu einer stärkeren Beteiligung der SchülerInnen verändert, der vor allem auf das freie Äußern von Meinungen und Gedanken gerichtet ist, dann verlangt dies von den LehrerInnen einen ebenfalls freien Umgang mit

dem zu vermittelnden Wissen. Zu erwarten ist, dass bei geringem Fachwissen aber großem Einsatz von Methoden, die SchülerInnen umso eher merken, wie wenig die LehrerInnen über das zu Unterrichtende wissen und damit die Autorität der Lehrkraft erodieren lassen. Wird das notwendige Fachwissen aber nicht sicher beherrscht, dann stürzen die Methoden die LehrerInnen vielmehr ins Chaos, als dass sie das Unterrichten vereinfachen. Denn wie soll eine Lehrkraft argumentativ auf einen Gedankengang eines Schülers reagieren, wenn sie selbst das Thema nicht vollkommen intellektuell durchdrungen hat? Doch da nicht nur die tansanischen LehrerInnen eine bestimmte Vorstellung von Wissen haben, sondern auch die SchülerInnen an eine bestimmte Form der Vermittlung gewöhnt sind, müsste eine Veränderung zunächst am Verständnis von Wissen selbst ansetzen. Dieses müsste nicht mehr als ein bereits vorliegendes Wissen begriffen werden, sondern als eines, das es sich immer wieder neu anzueignen gilt, um so zu lernen, wie neues Wissen entsteht und sich selbst als potentiellen „Hersteller“ neuen Wissens zu begreifen.

VI

In vielen Teilen vermittelt das tansanische Bildungssystem den Eindruck einer Schule aus dem 19. Jahrhundert, die zugleich versucht, ohne Zwischentappen ins 21. Jahrhundert hineinzuspringen. Dabei werden globale Entwicklungen wie Schüler-aktivierendes Unterrichten ohne eine vorhergehende Analyse des eigenen Systems aufgegriffen und in das bestehende System weitgehend ohne Anpassungen implementiert. Die in und für westliche Industrienationen entwickelte, individualisierende Unterweisung einer Klasse wird angesichts vollkommen verschiedener Voraussetzungen in Bezug auf Zahl der SchülerInnen, Ausstattung der Schulen sowie Verständnis des zu vermittelnden Wissens propagiert. Die LehrerInnen sind so einer massiven Reform ausgesetzt, die von ihnen eine fundamentale Änderung ihres Unterrichtens verlangt, ohne zu prüfen, inwieweit diese Umsetzung möglich ist.

Dabei schlägt sich dieser Druck vor allem in der rigorosen Veröffentlichungspraxis der nationalen Examina nieder. Sowohl die Abschlussprüfungen der Primar- als auch diejenigen der Sekundarschulen werden zentral organisiert. Auf diese Prüfungen hin müssen die LehrerInnen unterrichten und so verstehen viele auch ihre Aufgabe. Im Gespräch mit einem tansanischen Lehrer pointiert dieser, dass es im Unterricht gar nicht darum gehe, den SchülerInnen einen breiteren Blick auf ein Thema zu ermöglichen, sondern dass alles, was zähle, das Bestehen des Examins sei. Deren Prüfungsaufgaben liegen nicht in der Hand der Lehrkraft, sondern diese muss anhand des Curriculums die SchülerInnen so gut es geht, auf die Prüfungen vorbereiten. An diesen wiederum wird auch seine Leistung als Lehrer gemessen und er evaluiert. Das tansanische System fordert die Umsteuerung regelrecht ein, indem sie die Prüfungsergebnisse landesweit und über die diversen Kanäle publik macht. Die Schulen werden so anhand ihrer Ergebnisse in eine Rangliste gestellt, die für jeden einsehbar und sichtbar ist. Dabei wird weder Rücksicht

auf unterschiedliche Ausstattung mit Schulbüchern, Papier und Stiften genommen, noch in Betracht gezogen, dass selbst sogenannte *form six leavers*, d.h. Schulabbrecher nach der 6. Klasse der Primarschule mit einem kurzen Training LehrerIn werden können.

Doch die Erwartungen an die Schüler-zentrierten Methoden sind hoch. So formulierte ein Dozent, dass sie zu „inquiry minds and independent citizens“ führen und helfen, „to create better citizens“. Hier drückt sich ein ähnliches Verständnis wie dasjenige vom Wissen generell aus. In der Lehrerfortbildung herrschte die Ansicht vor, die alleinige Unterweisung in der Anwendung der neuen Methoden reiche aus, um seine Umsetzung zu gewähren und zu unabhängigen Bürgerinnen und Bürgern zu führen. Nicht anders agiert der Mathematik-Lehrer, wenn er von seiner Klasse einfordert, die Formel für die Berechnung des Flächeninhalts zu erinnern. Das gültige Wissen haben andere bereits hervorgebracht, in Tansania ist es Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, dieses nun ebenfalls zu implementieren. Dabei machen sie sich erneut zu Opfern einer Kolonisation. Allerdings unterwerfen sie sich nun als Freie unter globale Formen einer Modernisierung des Schulsystems und verhalten sich dabei nicht anders als viele ihrer Kolleginnen und Kollegen in den Industrienationen.

Wenn ein Regierungsvertreter auf der Lehrerfortbildung öffentlich davon schwärmt, wie dankbar die Regierung sei, dass private Initiativen wie Stiftungen die Finanzierung solcher Fortbildungen ermöglichen, die dem Staat aufgrund der limitierten Finanzmittel nicht möglich seien, ist das eine Sache. Wenn er aber zudem hervorhebt, dass derzeit 60 AmerikanerInnen zum tansanischen Schulsystem geschult werden, damit sie in den nächsten zwei bis drei Jahren an Schulen im Land unterrichten, um nicht nur zu helfen, die Curricula zu begutachten, sondern auch den tansanischen Lehrern zu zeigen, wie man unterrichtet, dann kann dies nur als Ausdruck einer selbst gewählten Kolonialisierung verstanden werden. Die AmerikanerInnen werden nach Ansicht des Regierungsvertreters nicht ins Land geholt, um sich grundsätzlich beraten zu lassen, sondern um vorzumachen, wie es geht. Wissen im Hinblick auf Bildung scheint in Tansania immer verstanden zu werden als eines, das es zu wiederholen gilt, ohne Rücksicht auf die Bedingungen auf die es trifft.

In diesem Sinne kann auf die Frage – *are we together?* – nur geantwortet werden: in Bezug auf die Reformen des Schulsystems sind wir es wohl, leider.

Literatur

- Adick, Christel (2013): Bildung in Subsahara-Afrika. In: Diess. (Hrsg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster u.a., S. 125-146.
- Freire, Paulo (1983): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg.
- Griffin, Rosarii (Hrsg.) (2012): *Teacher Education in Sub-Saharan Africa. Closer perspectives*. Oxford.

- Harding, Leonhard (2013): *Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert*. 3. Aufl., München.
- Murimba, Saul (2005): Evaluating student's achievements. The Southern and Eastern Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ): Mission, approach and projects. In: *Prospects*, Vol. XXXV, No. 1, S. 75-89.
- Nordstrum, Lee E. (2013): Teacher supply, training and cost in the context of rapidly expanding enrolment: Ethiopia, Pakistan and Tanzania, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all, 2014/ED/EFA/MRT/PI/19.
- Stövesand, Helmut (2000): *Methodentraining nach Klippert*. Frankfurt/M., <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:30-14130>, zuletzt abgerufen am 01.03.2015.
- Tetzlaff, Rainer/Jakobeit, Cord (2005): *Das nachkoloniale Afrika*. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Wiesbaden.
- Thomas, Matthew/Vavrus, Frances (2009): *Lessons from Teaching in Action: Developing, implementing, and sustaining a teacher-training professional development program*. Contribution to the proceedings of Quality in Secondary Education Conference. Mwenge University College of Education, 1-4 December 2009. Manuskript.
- UNESCO (2014): *Education for All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and learning. Achieving quality for all*. Paris.
- Vuzo, Mwajuma Siama (2002): *Pedagogical implications of using English as the medium of instruction in teaching civics in Tanzania secondary schools*. Oslo.